

Eeuwige Bildung?

Rudi Laermans

DE WITTE RAAF

Editie 180 maart-april 2016

(<http://www.dewitteraaf.be/edities/detail/nl/148>)

1.

Vanwaar de notie van Bildung? Waarom had én heeft die zo'n belangrijk aandeel in de legitimatie van de kunsten in het algemeen en van de kunstbeleving in het bijzonder? Waarom lijkt de gedachte dat de kunsten op een onvervangbare wijze de persoonlijkheid vormen tot op de dag van vandaag het ultieme argument om bijvoorbeeld overheidssubsidies voor de kunsten te legitimeren, ook al weten we ondertussen dat er een mattheuseffect speelt en vooral hoogopgeleiden in de concert- of theaterzaal zitten? In het openingshoofdstuk van zijn studie *Het civilisatieproces* geeft Norbert Elias alvast een eerste historische vingerwijzing. Hij schetst er bondig 'de sociogenese van de begrippen 'beschaving' en 'cultuur'. [1] Het ontstaan van die noties hing deels samen met verschillen in elitevorming tussen Frankrijk en Duitsland, maar op de achtergrond speelde tevens de overgang van een standen- naar een klassenmaatschappij: de burgerij nam het over van de adel. Voor de Franse aristocratie en haar buitenlandse imitatoren, die zweerden bij de idee van beschaving, primeerden goede manieren en etiquette: uiterlijkheid of 'de juiste verschijning' gaven de doorslag bij het tonen van goede smaak. Beschaving, dat was bijvoorbeeld eloquent en met gemak kunnen converseren over banale onderwerpen, of zich elegant, maar niet al te opzichtig weten te kleden. De opkomende Duitse burgerij ging zich tijdens de tweede helft van de 18e eeuw almaar sterker afzetten tegen deze nadruk op vertoon en 'schone schijn'. Ze kwam onder de noemer 'cultuur' op voor een levensstijl die voorrang gaf aan 'het geestesleven' en ijverde daarom voor het bijschaven of perfectioneren van de individuele persoonlijkheid (deze visie sloot deels aan bij de oorspronkelijke Latijnse betekenis van het woord *cultura*, dat is afgeleid van *colere*: bewerken, onderhouden, verzorgen...). Samen met de wetenschappen kregen de kunsten – of juister: geslaagde kunstwerken – bij het cultiveren van 'het individuele zijn' of 'de innerlijkheid' van meet af aan een centrale rol toebedeeld. Naast een soms confronterende spiegel hielden zij de mens immers ideaalbeelden voor waar een ethisch appel van uitging. Bovendien zou het lezen van poëzie of het

beluisteren van muziek op een intrinsieke manier bijdragen tot de persoonsontwikkeling omdat in deze activiteiten de diverse menselijke faculteiten, zoals voelen en denken of verbeeldingskracht, harmonieus met elkaar kunnen dialogeren. Het is tegen deze algemenere sociale en intellectuele achtergrond dat Immanuel Kant zijn invloedrijke *Kritik der Urteilskraft* (1790) concipieerde en Friedrich Schiller zijn beroemde brieven over esthetische opvoeding (1793) schreef; even later zou Wilhelm von Humboldt nadrukkelijk voor alle universiteitsstudenten een brede vorming of Bildung bepleiten, naast de meer gespecialiseerde beroepsopleiding. [2]

De historische tegenstelling tussen beschaving en cultuur, uiterlijk vertoon en innerlijke Bildung, blijft hoogst actueel. Ofwel overheerst de glamour van de lifestyle – met haar nadruk op praal en parade – die de hedendaagse consumptiecultuur ten onrechte beweert te democratiseren; ofwel ligt de klemtoon op immateriële waarden en wordt het ontwikkelen van ‘het wezenlijke zelf’ centraal gesteld. In zijn ondertussen enigszins gedateerde, maar nog altijd invloedrijke sociologie van de Franse burgerij – de basisdata stammen uit de jaren zestig – verbindt Pierre Bourdieu dit verschil in levensstijl en waardenprioriteiten net als Elias met de statusstrijd tussen twee sociale groepen. [3] Bourdieu plaatst de economische burgerij tegenover haar minder kapitaalkrachtige culturele pendant, die het qua aanzien vooral moet hebben van haar hoge opleiding en daarmee overeenstemmende beroepsposities. Beide fracties associëren zich met kunst, maar op een onderling strijdige manier. Als indirecte erfgenaam van de vroegere aristocratie etaleert de economische burgerij een klassieke luxesmaak en laat ze het breed hangen. Ze slaat bij antiquairs oude kunst in en betaalt met plezier de dure tickets voor de beste plaatsen in de opera. De culturele burgerij legt zich veeleer toe op de moeilijkere uitingen van de hedendaagse kunst: ze excelleert in aristocratisch ascetisme, aldus Bourdieu. Net als het vroegere Duitse *Bildungsbürgertum* misprijst ze de grootburgerlijke gehechtheid aan het materiële en uiterlijke vertoon en legt ze de klemtoon op intellectueel raffinement of, in de oude terminologie, het cultiveren van geest of innerlijkheid. Wie Bourdieu naast Elias legt, komt inderdaad tot de conclusie dat er weinig is veranderd en dat de idee van Bildung blijft wat ze van meet af aan was: een specifieke klassenideologie of, minder polemisch gesteld, een bewust gecultiveerd bindmiddel voor de sociale identiteit van een welbepaalde klassenfractie. Die zou via het onderwijs tevens een breder draagvlak creëren voor haar culturele visie, wat volgens Bourdieu neerkomt op het uitoefenen van symbolisch geweld. Of het basis- en secundair onderwijs de kunsten thans nog steeds op een pedestaal plaatsen, zo ze dat natuurlijk al ooit deden, valt echter evenzeer te betwijfelen als Bourdieus globale karakterisering van de culturele burgerij.

Voor zover deze al blijft vasthouden aan de gedachte van Bildung of persoonlijkheidsvorming, heeft ze die notie drastisch verruimd. Deels heeft dat te maken met een bredere, vaak omnivoor genoemde vorm van cultuurconsumptie: in de ervaring van vele hoogopgeleiden offeren thans ook de betere pop of hollywoodfilm het soort van beleving dat voordien exclusief met de kunsten werd verbonden. [4] Daarnaast kan 'het spirituele zelf' tevens op een directere manier voluit worden geëxploreerd en geperfectioneerd, zie bijvoorbeeld het succes van new age, yoga, mindfulness en andere oosters geïnspireerde ideeën en praktijken. Dat is Bildung in de postmoderne versie: niet zozeer een op de kunstbeleving geënt streven naar zelfverbetering, maar een deels hedonistische, deels nog altijd puriteins aandoende jacht op authentieke zelfervaringen, waarbij men zich laat leiden door het ruime aanbod op de markt van persoonlijk welzijn en individueel geluk. [5]

2.

De affiniteit tussen Bildung en de kunsten kan nog op een andere, eerder breed-evolutionaire dan historisch-sociologische manier worden begrepen. In deze alternatieve lezing vormt de van oorsprong Duitse notie van Bildung een sleutelbegrip binnen de wellicht belangrijkste identiteits- of reflectietheorie die de verzelfstandiging van de kunsten begeleidde. Over de 'autonomie van de kunsten' is al bepaald veel inkt gevloeid. Deels heeft dat te maken met de aanhoudende verwarring over deze uitdrukking, die zowel verwijst naar de maatschappelijke zelfstandigheid van het kunstgebeuren in toto, bijvoorbeeld tegenover politieke of religieuze bemoeienissen, als naar de status van het individuele kunstwerk. Uiteraard worden theaterteksten of romans nooit geschreven in een sociaal-cultureel vacuüm. Al even vanzelfsprekend is dat het kunstensysteem haar globale maatschappelijke onafhankelijkheid dankt aan meerdere indirecte afhankelijkheden. Het moderne kunstgebeuren wordt inderdaad gekenmerkt door een *relatieve* autonomie: het is structureel gekoppeld aan onder meer het functioneren van kunstmarkten of het bestaan van overheidssubsidiëring. Tegelijk hangt de maatschappelijke zelfstandigheid van de kunsten (die dus van de autonomie van individuele kunstwerken moet worden onderscheiden) nauw samen met de globale architectuur van de moderne samenleving.

Onze maatschappij is functioneel gedifferentieerd: ze valt uiteen in grote deeldomeinen of subsystemen als de economie, het onderwijs, de politiek, het recht... én de kunsten. [6] Elk van deze sferen legt zich in principe – maar de facto niet altijd – toe op één enkele primaire maatschappelijke functie of

opgave, zoals de productie en distributie van goederen bij schaarste (de economie), het nemen van collectief bindende beslissingen (de politiek), normhandhaving (het recht) of het overdragen van gespecialiseerde kennis (het onderwijs). Bij de kunsten was deze functie echter altijd onduidelijk. ‘In theorie’, en deze uitdrukking mag hier letterlijk worden genomen, kan men die bijvoorbeeld omschrijven als het op gerichte wijze mobiliseren van de zintuiglijke waarneming, via mediumspecifieke ‘vormen’ als kleuren of klanken, voor het communiceren van betekenissen. Daarbij speelt altijd ook in meerdere of mindere mate een disjunctie tussen waarneming en communicatie: wat drukt de waargenomen kleuren- of klankencommunicatie nu precies uit? Zo bezien correspondeert met ieder kunstwerk een bij uitstek sociale act die het tegelijk een beetje tot zeer sterk dwarsboomt. Deze zowel abstracte als externe omschrijving van het kunstgebeuren stamt van Niklas Luhmann en is maatschappijtheoretisch verdedigbaar. [7] Binnen de samenleving of het kunstensysteem zélf ligt dat enigszins anders omdat in het woordje ‘functie’ ook meteen de idee van bruikbaarheid meeklinkt. Daarmee belanden we opnieuw bij de historische koppeling van de kunsten aan het discours over Bildung, dat ik hierna *for the sake of argument* meermaals tot een ietwat clichématig aandoend ideaaltype versmal, waarbij ik abstractie maak van soms belangrijke variaties.

Binnen de diverse deelsystemen als economie, onderwijs of recht kristalliseerden zich al snel domeinspecifieke doctrines uit die Niklas Luhmann reflectietheorieën noemt. Naar analogie met het proces van individuele zelfreflectie buigt zo’n theorie zich als het ware over een specifieke maatschappelijke sfeer om er de eigenheid van te bepalen. Zo reflecteert de onderwijskunde letterlijk over het onderwijs en maakt ze daar een zelfbeschrijving of spreekwoordelijke identiteitskaart van aan (feitelijk circuleren er binnen de onderwijskunde uiteraard meerdere zelfbeschrijvingen). Als reflectietheorie verduidelijkt de onderwijskunde waar het in de formeel georganiseerde educatie om gaat en op basis van dat paspoort reikt ze eventueel conceptuele handvaten aan om de werking van het onderwijs te optimaliseren. De idee van Bildung deed voor de kunsten iets vergelijkbaars. In het licht van hun groeiende verzelfstandiging tot een aparte maatschappelijke sfeer tijdens de tweede helft van de 18e eeuw, bood de Bildungsgedachte een algemeen kader voor het begrijpen van de algemene inzet van de kunstpraktijk en vooral de kunstbeleving. [8] In vergelijking met de onderwijs- of de bestuurskunde ging (en gaat) het onmiskenbaar om een beperkte reflectietheorie: ze omvat zelfs weinig meer dan een handvol noties die zijn opgehangen aan één enkele semantische term.

Begrepen als reflectietheorie oogt het discours over Bildung bijzonder dubbelzinnig. Zelfbeschrijving, het verhelderen dus van de identiteit van het kunstgebeuren, loopt er immers bijna automatisch over in zelflegitimatie, of het justifiëren van de autonomie van de kunsten. Deels komt dat uiteraard omdat de maatschappelijke functie van de kunsten niet eenduidig is. Bij het inzetten van Bildung als zelfbeschrijving van de kunsten wordt in de regel een aparte vormende waarde aan de kunsten toegekend, zowel op grond van hun intrinsiek geachte verbondenheid met ‘het menselijke’ (ik kom daar nog op terug) als van het immanente samenspel binnen de esthetische ervaring tussen zintuiglijkheid en begripsmatigheid, ‘percepten’ en concepten. Bij het legitimerend gebruik van de idee van Bildung-door-kunst wordt dezelfde opvatting daarentegen ingezet om de paradox te ontwarren dat de kunsten weliswaar een apart domein vormen en dus maatschappelijk autonoom zijn, maar tegelijk een directe maatschappelijke functie lijken te ontberen. Deze ongerijmdheid wordt alsnog ontmijsd door – in lijn met het discours over Bildung – naar een buitenmaatschappelijk (in de zin van niet-sociaal) gegeven uit te wijken: de kunsten ‘veredelen’ de individuele mens en vinden daarin hun broodnodige en ‘legitieme’ functie. Sociologisch gezien blijft dat een nogal kaduke denkbeweging, en ze wordt nog minder plausibel wanneer daar nog aan toegevoegd wordt dat de kunsten hun mensvormende opdracht enkel kunnen vervullen indien ze worden ontslagen van iedere plicht tot directe bruikbaarheid. De bekende paradox dat kunst maatschappelijk nuttig is voor zover ze maatschappelijk nutteloos is, stapt al te gemakkelijk heen over het feit dat de vermeende functie van Bildung *geen ‘functie’ is*. De gerichtheid op ‘het menselijke’, op een *humanum* of universele humaniteit, staat immers los van elke algemene maatschappelijke problematiek. In voormoderne samenlevingen mag dat anders hebben gelegen, maar een moderne maatschappij heeft niet meteen nood aan mensen die zichzelf-omwille-van-zichzelf verbeteren of, in Schillers terminologie, zichzelf esthetisch opvoeden (waarbij de staat eventueel een helpende hand uitsteekt). Voor een maatschappelijke legitimatie van de kunsten levert de idee van Bildung kortom weinig soelaas, daarvoor committeert ze zich te sterk aan een moreel humanisme dat in alle betekenissen van het woord niet sociaal bindend is.

3.

In essentie, en wanneer we de initiële inbedding ervan buiten beschouwing laten, draait de idee van Bildung rond ‘meer mens worden’, het verkleinen van de afstand tussen wie men is en wat men als individu zou kunnen zijn bij een

sterkere en gerichtere ontplooiing van de eigen vermogens. ‘Meer mens worden’ was oorspronkelijk echter ook synoniem voor ‘een beter mens worden’. Lange tijd was Bildung inderdaad een moreel project en markeerde de ermee corresponderende praktijk van regelmatige lectuur of volgehouden kunstparticipatie een specifieke etappe in de geschiedenis van ‘de zorg voor het zelf’ (Michel Foucault). [9] Door het toekennen van een algemene vormende waarde aan wetenschap en kunst werden ‘het ware’ en ‘het schone’ consequent op ‘het goede’ betrokken. Dat was niet écht nieuw – de idee is bijvoorbeeld ook al bij Plato te vinden – maar het discours over Bildung zorgde wel voor een nieuwe historische en sociale inbedding van deze gedachte. Esthetiek was hoe dan ook tevens een kwestie van ethiek; kunstervaringen leverden niet enkel zintuiglijk genot of ‘belangeloos welbehagen’ (dixit Kant) op, ze bezaten bovendien een ‘veredelend’ effect.

Het in elkaar schuiven van kunst en Bildung resulteert – met een door Jacques Rancière geïnspireerde uitdrukking – in een humanistisch esthetisch regiem dat de kunsten symbolisch kadert op basis van een welbepaald a priori: het menselijke. [10] Deze notie, die ik hier niet als een begrip in strikte zin maar als conceptuele metafoor inzet, verwijst naar het verschil tussen de actuele en de virtuele mens, tussen de reëel bestaande mens die regelmatig het goede nalaat of een gebrekkig zelfinzicht etaleert enerzijds, en de mogelijke mens die zijn morele en andere vermogens ten volle en in onderlinge harmonie ontplooit anderzijds. Het discours over Bildung varieert inderdaad op de veel oudere morele gedachte dat de mens een gespleten subject is, een dual wezen dat laveert tussen goed en slecht, blinde emotionaliteit en gecontroleerde rationaliteit... Bildung impliceert juist het dichten van deze kloof via onder meer de kunsten en, vooral, de kunstbeleving. Daarbij wordt steeds verondersteld dat ‘het menselijke’ op een directe of indirecte wijze het gedeelde referentiepunt is van de meeste esthetische representaties. Dat ‘menselijke’ vormt tevens het fundament voor een veronderstelde gemeenschap, een ‘wij’ dat in principe door alle kunsten wordt aangesproken en vormgegeven. Ook al adresseren die de facto een individuele toeschouwer of luisteraar, principieel richten ze zich steeds ook tot de mensheid als geheel. De mensheid vormt het virtuele publiek van de kunsten: zij, en niet een specifieke klasse of natiestaat, is de ware gemeenschap die de kunsten draagt en waar elke individuele toeschouwer per definitie deel van uitmaakt. Kunst is kortom wezenlijk humanistisch, en tevens humaniserend. Ze thematiseert ‘het menselijke’ op een esthetisch gefilterde manier en levert zo een vormend surplus op, voorbij het onderwijs en haar formele educatie. Dat surplus is veelzijdig en omvat behalve de harmonieuze interactie tussen diverse menselijke vermogens binnen de kunstbeleving ook de confrontatie met kunstige representaties van ‘de dolende

mens' of van lijden, dood en andere tragische levensfeiten en, complementair daaraan, met beelden van een geslaagd leven én samenleven (de *promesse de bonheur* die volgens Stendhal kenmerkend zou zijn voor de kunst).

In zijn essay over 'het affirmatieve karakter van de cultuur' uit 1937 heeft Herbert Marcuse een indringende en ondertussen klassieke kritiek op het humanistisch esthetisch regiem en de bijhorende idee van Bildung geformuleerd. [11] Marcuse parafraseert tot op grote hoogte de bekende kritiek van 'de jonge Marx' op het idealistische en daarom ideologische karakter van godsdienst of religie. In de religie, aldus Marx, worden waarden als rechtvaardigheid of gelijkheid losgemaakt van de profane sfeer en consequent betrokken op het hemelse leven, om aldus de bestaande maatschappelijke verhoudingen te legitimeren. Het gaat er niet langer om dat men hier en nu tegen het onrecht in de wereld ten strijd trekt: de enige echte lotsverbetering wacht de brave gelovige in het hiernamaals. Met de idee van Bildung-door-kunst correspondeert volgens Marcuse een vergelijkbare opsplitsing van de werkelijkheid in een ideëel waardenrijk, dat van de kunsten of 'hoge cultuur', en een daarvan volstrekt verschillende maatschappij. Het is de achilleshiel van elk streven om de kunsten binnen het discours over Bildung te situeren: het achterliggende idealisme leidt af van het bestaande onrecht. Daardoor verkrijgt de kunst volgens Marcuse een ideologische werkzaamheid die met de religie kan worden vergeleken. Ze is, vrij naar Marx, het opium van de burgerij, die dit verdovende middel tijdens haar vrije tijd dankzij de zalvende frasen over *Kultur* en Bildung met goed geweten consumeert. De *Bildungsbürger* voelt zich 's avonds in de concert- of theaterzaal even een beter mens; de dag erna gedraagt hij zich opnieuw als een egoïstische kleinburger die voor alles zijn centen uittelt en het eigenbelang najaagt.

Meerdere spraakmakende kunsttheorieën van recentere makelij continueren het humanistisch esthetisch regiem via een dialectische omkering van de centrale premisse ervan. Ze nemen uiteraard akte van de bewuste vernietiging van schoonheid of aura binnen de avant-gardetraditie en verruilen het door Marcuse gegispte idealisme voor een of andere vorm van materialisme. Tegelijk blijven ze vasthouden aan de basisgedachte dat de kunst(beleving) 'veredelt', alleen bezit ze die heilzame werking voortaan omdat ze *niet* harmonieus is en 'het onmenselijke' in 'het menselijke' toont. Zo toetst Theodor W. Adorno de twintigste-eeuwse muziek aan de mate waarin zij de verzoening tussen de zinnelijkheid van de klanken en hun rationele organisatie weigert. Alleen door in de traditie van de Tweede Weense School radicaal te kiezen voor de 'niet-identiteit' kan de kunstmuziek nog een stem proberen te geven aan de onmenselijkheid van 'het bestaande' en een moreel-verlichtend appel bezitten.

[12] Ook de ondertussen wat weggedeedsterde esthetica van Jean-François Lyotard is geënt op de idee van ‘het inhumane’ en verbindt die onmenselijkheid met een in wezen ethische opdracht voor de kunsten. [13] En in Vlaanderen heeft vooral Frank Vande Veire vanuit een lacaniaans geïnspireerde visie ervoor gepleit om ‘het onmenselijke’ te herkennen in de esthetische representaties van ‘het menselijke’. [14] Hoewel deze en vergelijkbare kunsttheorieën ogenschijnlijk met de humanistische traditie van Bildung-door-kunst lijken te breken, zetten ze die indirect verder. Kunst blijft wezenlijk een zaak van vorming, alleen maakt het eerdere positieve humanisme plaats voor een negatieve pendant: de mens wordt beter van de esthetisch getransformeerde confrontatie met ‘het onmenselijke’.

4.

De klassieke *Bildungsbürger* mag dan al passé zijn, de idee van Bildung is dat duidelijk niet. In Duitsland behoort ze volgens Aleida Assmann tot het nationaal geheugen of erfgoed [15]; ook daarbuiten worden nog steeds pleidooien pro cultuursubsidiëring en kunstparticipatie gehouden of justifications van de vormende waarde van de *humanities* gegeven die het cultivatieargument variëren. [16] Soms wordt de semantiek van Bildung daarbij nog expliciet gebruikt, maar vaker worden andere, equivalente uitdrukkingen gemunt. Zo introduceerde voormalig Vlaams cultuurminister Bert Anciaux de neutraler klinkende term ‘culturele competentie’: die zou omhooggaan door regelmatig bibliotheekbezoek of het bijwonen van klassieke muziekconcerten en theatervoorstellingen. [17] De invulling van dat nieuwe wachtwoord laat alvast de kern van het begrip Bildung onaangeroerd. Het blijft gaan over zelfverbetering, al wordt eraan toegevoegd dat cultuurdeelname de individuele mogelijkhedenzin vergroot en zo aanzet tot het maken van reflexievere keuzes. De belangrijkste variatie op het thema kunst-als-Bildung vinden we misschien wel ter linkerzijde in het kunstenveld zélf, al wordt ook hier een specifiek accent gelegd. Niet de kunst in het algemeen en haar persoonlijkheidsvormende waarde worden geprezen, wel het soort ideologie- of anderszins kritische kunst dat bijdraagt tot wat je ‘politieke verlichting’ zou kunnen noemen. Het veronderstelde verbeteringseffect van de kunsten wordt vernauwd tot hun politiek-educatieve impact. De mens wordt niet meer zozeer verbeterd als lid van een abstracte mensheid, maar als *zoön politikon*, als burger of lid van de polis.

Dat er een blijvend appel uitgaat van de gedachte dat kunst of waardevolle cultuuruitingen ‘veredelen’ op grond van hun oriëntatie op ‘het menselijke’,

zegt ook veel over de moeilijkheid om andere zelfbeschrijvingen van – of legitimaties voor – het kunstgebeuren te formuleren. Ook binnen de kunsten zullen weinigen het ideaal van individuele vorming of ontwikkeling nog exclusief verbinden met kunstbeleving of -participatie, en toch wordt het belang van de kunstervaring nog altijd opvallend vaak onderbouwd door naar begrippen uit de Bildungsfeer te verwijzen. Het doet inderdaad ietwat archaïsch aan, alsof we maar geen afscheid kunnen nemen van de minireflectietheorie die de verzelfstandiging van de kunsten begeleidde. Maar misschien moeten we het Bildungsvertoog ook niet achteloos in de vuilbak van de geschiedenis kieperen of in een populistische dan wel politiek-correcte kramp schieten wanneer iemand een variatie op het gezegde '*Art is good for you!*' debiteert. Als we het exclusivisme en moralisme opzijschuiven die de gedachte van Bildung decennialang vergezelden, dan is – *pour faire vite* – zo'n humanistische benadering zeer wel verdedigbaar, althans voor een deel van de huidige kunstproductie en kunstbeleving.

Als tegelijk bescheiden en toegespitste reflectietheorie articuleert de idee van kunst-als-Bildung wat er in de kunsten op het spel staat: 'het menselijke', of het verschil tussen wie we thans zijn en wie we kunnen worden, hoe kortstondig ook (voor de duur van een theatervoorstelling hebben we plots wél sympathie voor de loser of de underdog, en zelfs voor de 'slechterik'). In lijn met de Bildungsgedachte confronteren kunstwerken ons met dit onderscheid en roepen ze ons tevens op om onze potentiële menselijkheid te onderkennen: kunst is tegelijk realistisch en utopistisch. Deze humanistische insteek dekt zeker niet het hele spectrum van de hedendaagse kunstproductie (strikt 'zelfreflexieve kunst' valt er bijvoorbeeld niet mee te ijken), maar voor een belangrijk segment van de actuele kunsten is deze oriëntatie nog altijd maatgevend, en dat zowel vanuit het gezichtspunt van de makers als – en misschien nog wel meer – van het publiek. Bovendien werden nogal wat kunstwerken in hun ontstaan door de Bildungsgedachte bepaald, waardoor een beduidend deel van het (oude en recente) artistieke erfgoed nog steeds moeilijk te vatten is zonder de referentie aan 'het menselijke'. Kunstproductie en -beleving blijven daarom van cruciaal belang binnen het publieke gesprek over wie we zijn én kunnen zijn. Daarmee is natuurlijk niet gezegd, laat staan bewezen, dat de deelname aan het kunstgebeuren effectief 'veredelt'. Allicht werd de daadwerkelijk vormende impact van de kunsten in de traditie van Bildung-door-kunst lichtelijk tot zwaar overschat, en was een regelmatige omgang met de kunsten slechts voor een minderheid van het publiek ook een essentieel levensingrediënt, dat aanzette tot zelfverdieping en -verbetering. Een afgeslankt Bildungsbegrip ruilt daarom de idee van zelftransformatie-door-kunstbeleving in voor de bescheidener gedachte van de mogelijkheid van een veranderend zelfbegrip via de esthetische ervaring

van ‘het (on)menselijke’. Thans nog de idee van Bildung verdedigen, is voor alles opkomen voor het bewaren – ook in de zin van het herinneren – van die mogelijkheid tot verandering. Wie trouwens verwacht dat deze potentie zich om de haverklap kan of zal realiseren, heeft het geheid verkeerd. Van meet af aan handelde het discours over Bildung in feite enkel over gelukke kunstwerken, die niet bepaald de meerderheid van de kunstproductie uitmaken. Dit impliceert overigens ook dat Bildung-door-kunst en canonvorming twee zijden van eenzelfde munt zijn. Enkel ‘het esthetisch hoogstaande’ sorteert een diepgaand vormend effect en was daarom ook de moeite waard om bewaard en doorgegeven te worden.

Uiteraard stellen niet enkel de kunsten ‘het (on)menselijke’ aan de orde, maar veel kunstwerken doen dat wél op een zowel aparte als aperte manier. De altijd singuliere wisselwerking tussen ‘percepten’, ‘affecten’ en ‘concepten’ die ieder geslaagd kunstwerk kenmerkt, mobiliseert meerdere menselijke faculteiten tegelijk met het oog op de zintuiglijke communicatie van betekenissen. [18] Zo’n werk bezit nooit de analytische helderheid of eenduidigheid van een discursief betoog omdat – zoals Dirk Baecker gevat opmerkt – ‘kunst een zintuiglijke betekenis voortbrengt die haar betekenis eerder vindt in de zintuiglijkheid dan in de betekenis zelf’. [19] Juist door deze bijzondere modus van betekenisconstructie en -overdracht vormen de kunsten een autonoom domein binnen onze samenleving. Dat impliceert inderdaad ‘toegangseisen’. De mogelijkheid om een kunstervaring op te doen die ‘het zelf’ niet enkel beroert of raakt, maar tevens tot een ander zelfbegrip uitnodigt, is niet vanzelf gegeven. Daarbij gaat het er niet om ‘zich open te stellen’, zoals een larmoyant aandoend parool ons wil doen geloven. Niet overgave, maar het (kunnen) geven van aandacht is doorslaggevend: zonder concentratie of, traditioneler gesteld, zonder contemplatie is een kunstervaring of kunstbegrip gewoonweg niet denkbaar. Het vermogen tot concentratie, dat het samenspel mogelijk maakt tussen de diverse faculteiten waaraan een kunstwerk appelleert, staat in onze van informatie bulkende omgeving sterk onder druk. Dat is een bijkomend argument om de mogelijkheid van een ander zelfbegrip centraal te stellen in de verdediging van het belang van de kunstbeleving.

De idee van kunst-als-Bildung situeert de kunstproductie en vooral de kunstbeleving binnen een humanistisch en humaniserend waarderegister. Dat zorgde, zoals gezegd, lange tijd voor een drastische moralisering, maar belangrijker was en blijft de achterliggende gedachte dat de kunst behalve een esthetische ook nog een andere waarde heeft. Kunstuitingen kunnen worden gewaardeerd – en ook geëvalueerd – vanuit hun oriëntatie op ‘het (on)menselijke’: daarbuiten bezitten ze geen vormende inslag. Discussies over

kunstsubsidies of pogingen tot een algemenere legitimatie van de kunsten, kunnen het moeilijk stellen zonder dat soort van beroep op een waarde ‘voorbij het esthetische’. Om individuele kunstwerken te verdedigen, volstaat het in veel gevallen om naar hun singuliere karakter of esthetische identiteit te verwijzen. Elk geslaagd kunstwerk haalt immers haar particuliere overtuigingskracht (die natuurlijk altijd woordvoerders behoeft) uit zichzelf. Verantwoordingen van het kunstgebeuren in toto of de ondersteuning ervan vragen daarentegen om een koppeling met een algemener waarderegister. Thans is dat vaak economisch en/of sociaal getint. Het heet dan dat de kunsten via toerisme en terugverdieneffecten bijdragen tot de stedelijke welvaart, een algemener klimaat van creativiteit en innovatie bevorderen, of sociaal verbindend werken. Tegenover deze neoliberale parolen en hun schijnbaar empirisch gelijk, krijgt de tegelijk humanistische en humaniserende benadering van de kunsten een kritische lading. Het blijvend appel dat van kunst-als-Bildung uitgaat, ligt in deze uitdrukking zelf vervat: dit afwisselend onbeholpen en hooggestemde discours betreft de kunst op een andere waarde vanuit de intrinsieke waarde van de kunst zelf. Het combineert kortom autonomie (de waarde van ‘het esthetische’) met heteronomie (het ‘(on)menselijke’).

Het humanisme is al vaak de wacht aangezegd, en niet door de minsten: de lijst gaat van Martin Heidegger over Michel Foucault of Jacques Derrida tot Niklas Luhmann en Gilles Deleuze. In de kunsten kunnen we het, net als bijvoorbeeld in de politiek, misschien niet stellen zonder een minimaal én inclusief humanisme dat zowel ‘het menselijke’ als ‘het onmenselijke’ – en vooral de kruising van beide – insluit. Zonder een dergelijk discours weten we vaak gewoonweg niet waarover we het hebben wanneer we het woord ‘kunst’ gebruiken. En jawel, wanneer we dan bij het aanschouwen van een geslaagd kunstwerk ‘zeggen dat we mensen zijn, en vooral wanneer we dat ook willen zijn, wordt het onvermijdelijk dilettantisch’. [20]

Noten

1 Norbert Elias, *Het civilisatieproces*, Amsterdam, Boom, 2011.

2 Zie Aleida Assmann, *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*, Frankfurt am Main, Campus, 1993.

3 Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

4 Zie Rudi Laermans & Alexander Vander Stichele, *Van snob naar omnivoor: het theoretisch kader*, in: Laermans (red.), *Cultuurparticipatie in meervoud*, Antwerpen, De Boeck, 2007, pp. 13-29.

5 Dick Houtman, *Op jacht naar de echte werkelijkheid. Dromen over authenticiteit in een wereld zonder fundamenten*, Amsterdam, Pallas Publications, 2008.

6 Voor wat volgt, zie vooral Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997, 2 volumes.

7 Zie Niklas Luhmann, *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1995. Zie ook Rudi Laermans, *Moderne kunst en moderne maatschappij. Luhmanns kunsttheoretische observaties geobserveerd*, in *De Witte Raaf*, nr. 74, juli-augustus 1998, pp. 20-24.

8 Vgl. Assmann, op. cit. (noot 2). Mijn interpretatie is wel beduidend 'luhmanniaanser'.

9 Michel Foucault, *Geschiedenis van de seksualiteit III. De zorg voor zichzelf*, Nijmegen, SUN, 1985.

10 Zie bijvoorbeeld Jacques Rancière, *Le Partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La fabrique éditions, 2000. Of breedvoeriger: *Aistesis. Scènes du régime de l'art*, Paris, Galilée, 2011.

11 Herbert Marcuse, *The Affirmative Character of Culture*, in: idem, *Negations. Essays in Critical Theory*, Boston, Beacon, 1968, pp. 88-133.

12 Zie vooral: Theodor W. Adorno, *Filosofie van de nieuwe muziek*, Nijmegen, SUN, 1992.

13 Zie bijvoorbeeld Jean-François Lyotard, *Het onmenselijke. Causerieën over de tijd*, Kampen/Kapellen, Kok Agora/Pelckmans, 1988.

14 Frank Vande Veire, *De geplooid voorstelling. Essays over kunst*, Brussel, Yves Gevaert, 1997.

15 Assmann, op. cit. (noot 2).

16 Een (veelbesproken) voorbeeld uit de vele: Martha Nussbaum, *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*, Baarn, Ambo, 2011.

17 Over de relatie tussen Bildung en culturele competentie, zoals omschreven in de beleidsdocumenten van Anciaux, zie Rudi Laermans, *Het cultureel regiem*, Tielt, Lannoo, 2002.

18 Mijn bewust hybride formulering betreft meerdere invalshoeken op elkaar: Kant (de wisselwerking tussen faculteiten), Deleuze & Guattari ('percepten', 'affecten' en 'concepten') en Luhmann (de communicatie van betekenissen via de mobilisatie van de zintuiglijke waarneming). Zie Immanuel Kant, *Over schoonheid*, Amsterdam, Boom, 2002; Gilles Deleuze & Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Minuit, pp. 154-188; en Luhmann, op. cit (noot 7).

19 Dirk Baecker, *Etwas Theorie*, in: idem, *Wozu Soziologie?*, Berlin, Kulturverlag Kadmos, 2004, p. 49.

20 Niklas Luhmann, *Die Soziologie und der Mensch*, in: idem, *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1995, p. 274.

De Witte Raaf
Postbus 1428, B-1000 Brussel
Tel +32 2/223.14.50
info@dewitteraaf.be
(mailto:info@dewitteraaf.be)